

Ein Experteninterview über Bildungssoziologie mit Prof. Dr. Andrea Lange-Vester

Boufeljah, Nadja

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Boufeljah, N. (2015). Ein Experteninterview über Bildungssoziologie mit Prof. Dr. Andrea Lange-Vester. *Soziologiemagazin : publizieren statt archivieren*, 8(2), 5-19. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-46642-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Ein Experteninterview über Bildungssoziologie

mit Prof. Dr. Andrea Lange-Vester

SOZIOLOGIEMAGAZIN: *Wir begrüßen zum heutigen Interview Frau Prof. in Dr. Andrea Lange-Vester, um Sie als Expertin zum Thema Bildungssoziologie zu befragen. Frau Lange-Vester, Sie haben momentan eine Vertretungsprofessur an der Universität Paderborn inne und arbeiten unter anderem zu den Schwerpunkten Bildung und soziale Ungleichheit und Habitus- und Milieuforschung. Unsere erste Frage ist, wie es dazu kam, dass Sie sich mit dem Thema Bildung beschäftigt haben?*

LANGE-VESTER: Zu meinen Arbeitsschwerpunkten gehört seit langem die Analyse sozialer Ungleichheiten und des gesellschaftlichen Wandels. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf der Arbeit mit dem Milieuansatz, der unter anderem auf Bourdieus Theorie des Habitus und des Feldes zurückgeht und an dessen Weiterentwicklung ich seit den 1990er Jahren mitgewirkt habe. Die Möglichkeit dazu hatte ich vor allem aufgrund meiner langjährigen Mitarbeit innerhalb eines größeren Forschungszusammenhangs

an der Universität Hannover. Wir haben in einer Reihe von Forschungsprojekten die Struktur und Zusammensetzung der sozialen Milieus in unserer Gesellschaft untersucht. Soziale Milieus sind gesellschaftliche Großgruppen, deren Angehörige durch gemeinsame Lebensweisen und Haltungen miteinander verbunden sind und die zugleich anders leben und denken als andere Milieus, von denen sie sich abgrenzen. Das Milieu ist gewissermaßen der Ort, an dem die Haltungen und Sichtweisen der Welt von Kindesbeinen an aktiv angeeignet werden. Bourdieu spricht vom Habitus, der sich herausbildet in der Auseinandersetzung mit den im Milieu vorherrschenden und immer wieder neu ausgehandelten Auffassungen in der Frage, was „richtig“ und was „falsch“ im Leben ist, was erstrebenswert ist und was als unwichtig vernachlässigt werden kann.

Über die Milieuforschung sind wir dann auch zur Bildungsthematik gekommen, das war im Jahr 2000. Konkreter Anlass war die Evaluation der Lehre am Fach-

bereich Geschichte, Philosophie und Sozialwissenschaften an der Universität Hannover, an der ich beschäftigt war. Der abschließende Bericht, in dem die Ergebnisse des Evaluationsprozesses zusammengefasst wurden, enthielt damals den Kritikpunkt, dass im Lehrbetrieb der Sozialwissenschaften zu wenig über die Motive und Perspektiven der Studierenden bekannt sei. Die Evaluationskommission empfahl dem Fachbereich, darüber mehr in Erfahrung zu bringen. Unsere Forschungsgruppe hat sich diese Empfehlung damals zu eigen gemacht und ein Forschungsvorhaben über die Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften entwickelt, das dann von 2002 bis 2004 vom Land Niedersachsen gefördert wurde. Entstanden ist daraus eine schöne Untersuchung, die zeigt, dass je nach Habitus und Milieuzugehörigkeit ganz verschiedene Bildungsbegriffe und -auffassungen herrschen. Wir konnten an den Interviews mit den Studierenden herausarbeiten, dass das Bildungsverständnis nichts Isoliertes ist oder etwas, das erst ganz neu in den Bildungsinstitutionen entsteht. Vielmehr hängt meine Perspektive auf die Bildung sehr eng mit der Lebensweise und den Lebensplänen zusammen, die ich aus meiner Herkunftsfamilie und meinem Herkunftsmilieu in die Schule und in die Hochschule mitbringe. Gleichzeitig ist das auch kein starres Gebilde; ich kann die Haltungen und Bildungsvorstellungen, die mich von Kindheit an geprägt haben, auch verändern. Aber das geht

nach unseren Analysen eher allmählich in einem langfristigen Prozess, ist also nicht mal eben schnell zu machen.

Wir haben im Anschluss an die Untersuchung über die Studierenden auch kleinere Studien über die Habitusmuster von Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher Schulformen gemacht und auch Analysen zu den je nach Milieuzugehörigkeit unterschiedlichen Habitusmustern von Lehrpersonen. Die besonders enge Verbindung von sozialer Herkunft und Bildungschancen in Deutschland, die mit den PISA-Studien wieder stärker in den Blick gerückt ist, hat ja die Aufmerksamkeit auch verstärkt auf die Lehrerinnen und Lehrer gelenkt. Neben der familialen Sozialisation und der Struktur des Bildungssystems kommen auch sie in Frage, wenn es um mögliche Ursachen ungleicher Bildungschancen und um diejenigen geht, die zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen. Die Untersuchungen zu den Lehrerinnen und Lehrern haben gezeigt, dass es auch hier milieuspezifisch unterschiedliche Vorstellungen gibt: Es gibt Lehrpersonen, denen vor allem die Erziehung der Schulkinder zur Eigenverantwortung wichtig ist, andere legen größten Wert darauf, als Autoritäten anerkannt zu werden. Und je nach Haltung der Lehrperson unterscheiden sich auch deren Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler.

SOZIOLOGIEMAGAZIN: *Wie würden Sie den Begriff Bildung am ehesten definieren?*

Foto: Andrea Lange-Vester



Andrea Lange-Vester ist stellvertretende Leiterin des Ressorts Studium und Lehre an der Hochschule Hannover und Vertretungsprofessorin für Bildungssoziologie an der Universität Paderborn. Zu ihren wissenschaftlichen Interessengebieten zählen u.a.: Habitus- und Milieuforschung, Bildungsforschung, Biographie- und Sozialisationsforschung.

LANGE-VESTER: Bildung wird, wie gesagt, sehr verschieden aufgefasst. Die Vorstellungen bewegen sich zwischen zwei Extrempolen: An dem einen Ende wird Bildung (angelehnt an das humboldtsche Bildungsideal) als eine Art ganzheitliche Persönlichkeitsbildung verstanden, als ein Prozess, der Zeit erfordert, um Reflexion und Selbstreflexion, soziale Kompetenzen, intellektuelle, kulturelle Fähigkeiten und so weiter einzuüben; Bildung erscheint hier eher zweckfrei, gewissermaßen als Bildung um der Bildung Willen. Am anderen Ende herrscht eine an Verwertung interessierte Bildungsvorstellung, mit der beispielsweise nützliches Wissen für die Ausbildung und berufspraktische Fähigkeiten erworben werden. Diese Vorstellung ist stärker mit ökonomischen Zielen verbunden, die andere ist dagegen eher ideell motiviert.

Allerdings gibt es eine Reihe von Zwischentönen zwischen den beiden Extremen, es ist also keine Frage von Entweder-Oder. In den gesellschaftlichen Gruppen oder Milieus gibt es zahlreiche Mischformen, zum Beispiel gibt es in einigen

Milieus der mittleren gesellschaftlichen Klassen oder Gruppen eine sehr hohe Bildungsaufgeschlossenheit in Verbindung mit großem Interesse an Persönlichkeitsentwicklung. Bildung dient hier emanzipativen Zielen von Autonomie und Selbstbestimmung. Gleichzeitig gibt es die Notwendigkeit, den eigenen Lebensunterhalt zu bestreiten, so dass Bildung auch dem Erwerb ökonomischen Kapitals dienen muss. Die Vorstellung von zweckfreier Bildung hat etwas Privilegiertes, sie wird in Reinform kaum vertreten, wir haben die stärkste Ausprägung in unseren Forschungen in Oberklassenmilieus mit bildungsbürgerlichen Traditionen gefunden.

SOZIOLOGIEMAGAZIN: *Welcher Bildungsbegriff wird im heutigen Bildungssystem in Deutschland umgesetzt?*

LANGE-VESTER: In den vergangenen zwei Jahrzehnten haben sich die Kräfteverhältnisse sehr deutlich zugunsten ökonomischer und technokratischer Fraktionen verschoben, die eine Ökonomisierung

und auch eine Bürokratisierung des Bildungssystems durchgesetzt haben. Es dominieren Output-Orientierungen, die eher die praktische Verwertbarkeit und effektive Zeitnutzung in den Mittelpunkt von Bildungsprozessen rücken. In Untersuchungen dazu konnten wir feststellen, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedlicher Bildungseinrichtungen – von der Kita bis zur Hochschule – einig sind in ihrer Einschätzung, dass Ökonomisierung, Bürokratisierung, Hierarchisierung und Standardisierung zunehmend bestimmend geworden sind und ihnen Managementkompetenzen abverlangen, hinter denen die Pädagogik häufig zurückbleibt.

Es dominiert zwar die an Verwertung orientierte Bildungsauffassung, aber die andere Seite mit ihrem umfassenderen Bildungsverständnis ist trotzdem vorhanden. Es ist also auch hier nicht richtig, in Entweder-Oder-Kategorien zu denken. Der Bildungsbegriff ist umkämpft. Das lässt sich beispielsweise an den Schulen in der Auseinandersetzung um die Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre beobachten. Das ist eine umstrittene Maßnahme und Niedersachsen hat sie jetzt auch rückgängig gemacht. Der Erwerb der Hochschulreife nach dem 13. Schuljahr wird dort wieder zum Regelfall. Ein anderes Beispiel gibt die Diskussion um geeignete Schulformen, in der die Befürworter und Befürworterinnen von Gymnasien unter anderem mit denen konkurrieren, die den Ausbau der Ge-

samtschulen fordern. In diesen Kämpfen werden auch unterschiedliche Bildungsauffassungen vertreten. Gleichzeitig geht es um Herrschaftsfragen und dabei zeigt sich, dass es mehrere Konfliktlinien gibt. Die Gesamtschule mag eher dem Selbstverständnis ganzheitlicher Bildungsvorstellungen entgegenkommen, die mit egalitären und emanzipativen Ansprüchen verbunden sind. Daneben müssen aber auch Privilegien gesichert werden gegenüber Gruppen, denen das Bildungssystem mehr Teilhabe ermöglicht. Hier besteht zum einen ein vertikaler Konflikt, in dem die oberen Milieus, zu denen auch die bildungsbürgerlichen Gruppen gehören, nach unten hin diejenigen mittleren Milieus abwehren, die ihnen die eigene privilegierte Position streitig machen könnten. Zum anderen gibt es einen horizontalen Konflikt zwischen den verschiedenen Fraktionen der oberen Etage der Gesellschaft, in dem bildungsbürgerliche Milieus ihre Deutungshoheit im Feld der Bildung gegen ökonomische Fraktionen verteidigen beziehungsweise von ihnen zurückerobern müssen.

Deutlich sind diese Konflikte um den „richtigen“ Bildungsbegriff und die damit verbundenen Herrschaftsinteressen auch an den Hochschulen. Das haben wir bereits in unserer Untersuchung der Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften herausarbeiten können. Schon damals haben wir gefunden, dass das in dieser Fachrichtung vorherrschende Leitbild des „Kritischen Intellektuellen“ nicht unum-

stritten war. Die Gruppe der „Kritischen Intellektuellen“, die ganz überwiegend der bildungsbürgerlichen Oberklasse angehörte, verkörperte mit ihren Ansprüchen an Selbstbestimmung und Reflexion ein humanistisches Bildungsideal, in dem das Studium scheinbar frei von Verwertungsinteressen dem Selbstzweck unterlag. Mit diesen Auffassungen und ihren vorwiegend ideellen Motiven sowie der Vorliebe für abstrakte und intellektuelle Diskurse, die sie rhetorisch geschult beherrschten, gerieten die „Kritischen Intellektuellen“ zunehmend unter Druck. Dies aus zwei Richtungen: Zum einen aus einem anderen Studierendenmilieu der Oberklasse, das wir die „Exklusiven“ genannt haben. In ihrer Haltung zur Bildung und zum Studium zeigten sich diese Studierenden vor allem an Verwertung interessiert. Das Studium sollte ihnen zu einer beruflichen Position verhelfen, die Einfluss und möglichst hohen Status sowie ein entsprechendes Einkommen versprach. Die „Exklusiven“ traten ausdrücklich für stärkere Selektion durch Zulassungsbeschränkungen, Studiengebühren und Benotungen ein und grenzten sich damit explizit nach unten hin ab. Demgegenüber traten die „Kritischen Intellektuellen“ für einen Abbau sozialer Ungleichheiten und von Bildungsbenachteiligungen ein. Gleichwohl war ihre Beziehung zu einem Teil der mittleren Milieus deutlich durch einen Konflikt markiert, der sich am unterschiedlichen Bildungsverständnis entzündete. Die Studierenden dieser gesell-

schaftlich mittleren Milieus – wir haben sie „Effizienzorientierte“ genannt – vertraten eine sehr bildungsaufgeschlossene Haltung, mit der sie sich auf die berufspraktischen Verwertungsmöglichkeiten ihres Studiums konzentrierten. Mit dieser Haltung wurden sie von den „Kritischen Intellektuellen“ als „Schmalspurstudierende“ abgewertet, die sich ihrerseits mit dem Vorwurf der „Realitätsferne“ seitens der „Effizienzorientierten“ konfrontiert sahen.

Man sieht also, dass die Frage, welcher Bildungsbegriff dominiert, eher auf die Spuren komplexer Konstellationen und Kämpfe führt als zu einfachen Antworten. Und auch heute ist das Bildungsverständnis an den Hochschulen umstritten, selbst wenn man nicht behaupten kann, dass sich in der konkreten Ausgestaltung der Bachelorstudiengänge ganzheitliche Bildungsvorstellungen durchgesetzt hätten.

SOZIOLOGIEMAGAZIN: *Wie steht es um die Bildungsungleichheit im deutschen Bildungssystem? In welchen Dimensionen wird sie als solche erkennbar?*

LANGE-VESTER: Ausgeprägt ist noch immer besonders die Ungleichheit nach der sozialen Herkunft. Die unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen, mit denen die Kinder in die Schule kommen, werden häufig nicht abgebaut, sondern in den Bildungsinstitutionen konserviert und in eine Hierarchie der Kompetenzen transformiert, die die soziale Ungleichheit le-

„In puncto Ungleichheit der Geschlechter in der Bildung hat es deutliche Veränderungen zugunsten der Mädchen und Frauen gegeben.“

10

gitimiert. Besonders schwierig ist die Situation für die Kinder aus den unteren sozialen Milieus, die zunehmend den Anschluss verlieren an die mittleren Gruppen, die von der Bildungsexpansion und dem Ausbau des Bildungssystems teilweise profitieren konnten. Rainer Geißler hat das in seinem Buch „Die Sozialstruktur Deutschlands“, das inzwischen in der 7. Auflage vorliegt, detailliert dargestellt.

In puncto Ungleichheit der Geschlechter in der Bildung hat es deutliche Veränderungen zugunsten der Mädchen und Frauen gegeben. Ungleichheit hat sich hier in kürzerer Zeit stärker gewandelt als es bei den Disparitäten nach der sozialen Herkunft der Fall ist. In der Forschung im Schulbereich wird deshalb teilweise auch über die Jungen als „Bildungsverlierer“ diskutiert. Dabei schneiden sie in der Schule in der Mathematik dennoch besser ab als die Mädchen, die beim Lesen vorne liegen. Insgesamt sind fächerspezifische Präferenzen und Bildungswege der Geschlechter zu beobachten, bei denen Jungen und Männer eher die höherwertigen Wege einschlagen. Von daher greift der Blick auf die allgemeinbildenden Schulen, Ausbildungen und Hochschulen letztlich auch zu kurz, wenn man beurteilen will,

ob Mädchen und Frauen im Bildungswesen benachteiligt sind. Vielmehr müssen der weitere Lebenslauf und die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt einbezogen werden, auf dem Frauen ihre Bildungsabschlüsse häufig nicht mit gleichem Erfolg umsetzen können und sich der Vorteil in einen Nachteil verkehrt.

Schließlich sprechen die Bildungsbeteiligungen und Bildungsverläufe von Migrantinnen und Migranten für ungleiche Bildungschancen in dieser Gruppe, auch wenn die Zahlen in den vergangenen Jahren einen positiven Trend zeigen. Migrantinnen und Migranten besuchen noch immer häufig wenig aussichtsreiche Schulformen, zu denen die Hauptschule gehört, und erwerben entsprechend niedrige Bildungsabschlüsse. Sie sind ebenfalls häufiger als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund unter denen zu finden, die die Schule abbrechen. Auch in der beruflichen Bildung haben sie vergleichsweise große Schwierigkeiten, Fuß zu fassen – das gilt vor allem für die jungen Frauen. Insgesamt unterscheiden sich die Bildungschancen der Migrantinnen und Migranten nach ihrer sozialen Zugehörigkeit und ebenfalls nach ihrer ethnischen Zugehörigkeit.

Angehörige unterer sozialer Gruppen erwerben geringere Abschlüsse als Migrantinnen und Migranten aus gesellschaftlich besser positionierten Gruppen; vor allem Kinder aus türkischen Familien scheitern häufig im Bildungssystem.

SOZIOLOGIEMAGAZIN: *Wie steht es um die Universität? Welche Entwicklungen gibt es im Studium und in der Wissenschaft? Sind hier die Arbeiten Pierre Bourdieus und Jean-Claude Passerons zur Illusion der Chancengleichheit aktuell?*

LANGE-VESTER: Die ungleichen Bildungschancen von Migranten und Migrantinnen machen sich ebenfalls an den Hochschulen bemerkbar, an denen sie unterrepräsentiert sind. Sie kommen zudem häufiger aus unteren Herkunftsgruppen als die Studierenden ohne Migrationshintergrund. Die 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks hat den Studierenden mit Migrationshintergrund einen eigenen Schwerpunkt gewidmet und unter anderem ermittelt, dass mehr als die Hälfte von ihnen der niedrigen und der mittleren Herkunftsgruppe angehören. Die Zahl der Studienabbrecher und -abbrecherinnen ist in dieser Gruppe besonders hoch.

Auch sonst ergibt sich, was die ungleichen Chancen betrifft, für die Hochschulen ein ähnliches Bild wie im Bildungsbereich insgesamt; auch hier sind die Gruppen mit niedriger sozialer Herkunft weiterhin unterdurchschnittlich vertreten,

während es vor allem die obere Mitte zunehmend schafft, in der höheren Bildung Fuß zu fassen. Dabei zeigt sich, dass die Bildungsaufsteiger und -aufsteigerinnen und vor allem die Angehörigen der niedrigen Herkunftsgruppen in den weniger renommierten Studienfächern, zu denen auch die Soziologie und die Erziehungswissenschaften gehören, stark vertreten sind, während sich die oberen Milieus aussichtsreicher positionieren, zum Beispiel in den Rechtswissenschaften oder der Medizin.

Eine ähnliche Abdrängung auf wenig prestigereiche Fächer lässt sich auch bei den Frauen beobachten. Sie haben zwar, wie gesagt, vom sozialen Wandel der vergangenen Jahrzehnte besonders profitiert und erwerben inzwischen häufig höhere Bildungsabschlüsse als die Männer. Die Neigungen, die ihnen während der Sozialisation zur Verinnerlichung „nahegelegt“ wurden, liegen aber noch immer stark in den Bereichen Soziales, Erziehung, Pflege und so weiter, die sie häufig in weniger anerkannte und schlechter bezahlte Berufe lenken als es bei den Männern der Fall ist. Auch wenn es inzwischen zahlreiche Initiativen gibt, um die von Männern dominierten Fachrichtungen für Frauen attraktiver zu machen, kommt es nur allmählich zu Veränderungen. So hat auch die 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Jahr 2010 explizit darauf verwiesen, dass die Fächerstrukturen an den Hochschulen seit 1990 weitgehend stabil geblieben sind, die technikkwissen-

schaftlichen Fächer also klar von männlichen Studierenden dominiert werden, während Frauen verstärkt in den weniger renommierten Sozial- und Erziehungswissenschaften zu finden sind.

In diesen Prozessen von Benachteiligung ist selbstverständlich die Verschränkung von sozialer Klasse und Geschlecht zu berücksichtigen: Innerhalb der Geschlechtergruppen gibt es, je nach sozialer Zugehörigkeit, erhebliche Unterschiede. Frauen der unteren Klassen und Frauen der oberen Klassen trennt in verschiedener Hinsicht mehr als Männer und Frauen, die derselben sozialen Klasse angehören.

Die Abdrängungsprozesse von Frauen und Angehörigen der unteren sozialen Klassen auf weniger renommierte Fächer ist nichts Neues. Bourdieu und Passeron haben sie bereits in den 1960er Jahren für Frankreich zeigen können. In ihrer Arbeit „Die Illusion der Chancengleichheit“ haben sie die Mechanismen sozialer Privilegierung und Benachteiligung an den französischen Universitäten untersucht. Neben der Abdrängung auf bestimmte Fächer gehörten auch die längeren Studienzeiten in den unteren Klassen und ihre Unsicherheit im Studiengang zu den, wie Bourdieu und Passeron es genannt haben, verborgenen Formen, in denen sich die Ungleichheit der Bildungschancen manifestiert. Diese Selektionsmechanismen werden in der Regel verschleiert, indem Bildungserfolge z. B. einer persönlichen Begabung anstatt dem Herkunftsmilieu zugeschrieben werden. Damit werden die

Gründe für Erfolg und Scheitern in Bildungsinstitutionen quasi in die Subjekte verlagert, die dann individuell verantwortlich sind.

Die Wirksamkeit der Selektionsmechanismen, die Bourdieu und Passeron vor mehr als 50 Jahren untersucht haben, konnte in neueren Arbeiten über die Situation der Studierenden bestätigt werden. Zu ihnen gehört zum Beispiel die Studie von Lars Schmitt mit dem treffenden Titel „Bestellt und nicht abgeholt“; ebenfalls gehört dazu die umfangreiche Untersuchung der Gruppe um Margret Bülow-Schramm, deren Ergebnisse unter dem Titel „Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung“ veröffentlicht sind. Auch unsere eigene Untersuchung über die Studierendenmilieus zeigt sehr deutlich die Verunsicherung der Studierenden aus unteren und teilweise auch mittleren Milieus. Sie bringen aus ihren Herkunftsmilieus keine akademischen Erfahrungen mit und müssen sich oft erst in mühseligen und langwierigen Anpassungsleistungen auf die Hochschule umstellen. Dabei sind viele dieser Bildungsaufsteiger und -aufsteigerinnen nicht nur herausgefordert, die Inhalte des Studiums zu bewältigen, sondern sehen auch ihr bisheriges Leben, ihre Haltungen und Zukunftspläne, die sie aus dem Elternhaus mitbringen, auf dem Prüfstand, weil es vielleicht nur eine geringe Passung zwischen diesen mitgebrachten und den im Studium erwarteten

Habitusmustern gibt. Das beschäftigt die Studierenden stark und führt nicht selten auch zu Selbstzweifeln.

Wir haben in unseren Untersuchungen auch festgestellt, dass Zeit für diese Umstellungsprozesse im Studium von erheblicher Bedeutung ist. Über Zeit verfügen zu können für Bildung und Qualifikation bedeutet Privilegierung; Zeitmangel und Zeitdruck hingegen verstärken soziale Ungleichheit und wirken wie ein weiterer unsichtbarer Selektionsmechanismus. Unter den Bedingungen zunehmender Effizienzorientierung im Bachelorstudium werden Zeitmangel und Zeitdruck vor allem für Studierende aus unteren Milieus, die mit institutioneller Bildung noch relativ unerfahren sind, leicht zum Stolperstein. Die Ursachen dieses Zeitmangels können ganz verschieden sein; er entsteht zum Beispiel bei paralleler Erwerbstätigkeit oder auch bei Bildungsrückständen, die in den eng getakteten Studiengängen oft kaum aufgeholt werden können.

Soziale Ungleichheit herrscht schließlich nicht nur unter Studierenden, sondern auch beim wissenschaftlichen Personal an den Hochschulen. Dazu gibt es seit längerem Studien, die die Benachteiligung von Frauen belegen, die zunimmt, je renommierter die Positionen an der Hochschule sind. Die Zahl der Professorinnen ist in den vergangenen Jahren zwar gestiegen und liegt heute höher als je zuvor, so dass man sagen könnte, dass das Glas halb voll ist. Aber es ist eben auch

halb leer. Unterhalb der Professur, im Bereich der wissenschaftlichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, ist das ähnlich. Hier hat sich die Beschäftigungssituation aufgrund der zunehmenden Befristungen ausgesprochen prekär entwickelt. Neun von zehn wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern arbeiten befristet an den Hochschulen. Die Frauen sind dabei noch stärker als die Männer von Prekarität betroffen; ihre durchschnittlichen Vertragslaufzeiten sind kürzer als die ihrer Kollegen und sie werden auch stärker in Teilzeit beschäftigt.

In den vergangenen Jahren haben sich einige Untersuchungen auch mit der Frage nach der sozialen Herkunft von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern befasst. Sie bilden eine hoch selektierte Gruppe, bei der offenbar zumeist davon ausgegangen wird, dass die soziale Herkunft keine besondere Rolle spielt oder kein wichtiges Unterscheidungskriterium sein kann. Dem widersprechen die dazu inzwischen vorliegenden Untersuchungen. Eine Studie von Christina Möller, die Anfang des Jahres unter dem Titel „Herkunft zählt (fast) immer“ erschienen ist, untersucht die soziale Herkunft von Professoren und Professorinnen. Alexander Lenger hat sich in seinem Buch „Die Promotion“ mit der sozialen Herkunft von Promovierenden befasst und meine Kollegin, Christel Teiwes-Kügler, und ich haben eine Untersuchung über die milieu- und habitusspezifischen Strategien durchgeführt, mit denen wissenschaft-

liche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen versuchen, sich im Wissenschaftsbetrieb zu positionieren. Diese Untersuchung mit dem etwas plakativen Titel „Zwischen W3 und Hartz IV“ lässt vermuten, dass auch die soziale Herkunft von erheblicher Bedeutung für die wissenschaftliche Karriere ist. Das wissenschaftliche Feld befördert vor allem Strategien individueller Leistungskonkurrenz und Selbstpräsentation, mit denen selbstbewusst in den Aufbau von sozialem Kapital investiert wird. Diese Strategien finden sich nach unseren Befunden eher bei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus gehobenen Herkunftsmilieus. Als „Mädchen für alles“ und für die unlieb-samen Zuarbeiten bieten sich dagegen stärker die Bildungsaufsteiger und Bildungsaufsteigerinnen ohne akademische Vorbilder in den Herkunftsfamilien an. Sie arrangieren sich vergleichsweise genügsam mit den gegebenen Bedingungen und stellen auch stärker ihre eigenen Interessen zurück.

SOZIOLOGIEMAGAZIN: *Wie aktuell sind die Theorien Pierre Bourdieus? Gibt es Ansätze dazu, wie mit seinen Theorien empirisch gearbeitet werden könnte?*

„Das wissen-schaftliche Feld befördert vor allem Strategien individueller Leistungskonkurrenz und Selbstpräsen-tation, mit denen selbstbewusst in den Aufbau von sozialem Kapital investiert wird.“

LANGE-VESTER: Die bildungssoziologi-schen Arbeiten Bourdieus ebenso wie seine Analysen sozialer Klassen sind zweifellos aktuell. Wie schon gesagt, bestätigen neuere Untersuchungen seine älteren Befunde zur Illusion der Chancengleichheit. Auch die auf die 1960er und 1970er Jahre zurückreichenden Analysen der Klassenstrukturen in Frankreich haben an Aktualität letztlich nichts eingebüßt. Zwar konzentriert sich die Untersuchung über „Die feinen Unterschiede“ der französischen Gesellschaft primär auf die Reproduktion sozialer Klasse und nicht auf den damals erst einsetzenden Wertewandel und seine Folgen für die Ausdifferenzierung sozialer Klassen. Bourdieu hat aber mit seinen Arbeiten eine Denkweise, theoretisches Rüstzeug und Instrumente für die Forschungspraxis bereitgestellt, die wir in der Analyse neuerer gesellschaftlicher Entwicklungen einsetzen und weiterentwickeln können. Allem voran bietet das Konzept des sozialen Raums mit der horizontalen Dimension eine wichtige Innovation. Während herkömmliche Klassen- und Schichtkonzepte die vertikale Gliederung der Gesellschaft untersuchen – also Ober-, Mittel-, Unterklassen beziehungsweise

Ober-, Mittel-, Unterschichten –, bietet die horizontale Dimension die Möglichkeit, die Unterschiede innerhalb einer sozialen Klasse oder Schicht zu analysieren. Der Milieuansatz hat dazu herausarbeiten können, dass sich die Habitusmuster der Milieus innerhalb einer sozialen Klasse jeweils darin unterscheiden, ob sie ihre Lebensweisen und Haltungen stärker an Selbstbestimmung und Emanzipation ausrichten oder ob für sie eher Hierarchien und Autoritäten eine wichtige Rolle spielen. Diese Unterschiede lassen sich auf der horizontalen Achse darstellen. Der soziale Raum mit der horizontalen Dimension bietet nicht zuletzt auch eine Lösung im Konflikt um die Frage der Auflösung der Klassengesellschaft, die innerhalb der Soziologie seit den 1980er Jahren kontrovers geführt wird. Ulrich Beck hatte im Zuge seiner Individualisierungsthese angenommen, dass die soziale Lage und Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse für die Lebensweisen und Haltungen der Menschen zunehmend an Bedeutung verliert und sich die Klassengesellschaft mithin auflöst. Diese Annahme einer Entkopplung hat sich empirisch nicht bestätigt. Die vertikale Gliederung und Hierarchie der Gesellschaft hat Bestand. Gleichwohl hat Beck recht mit der Analyse, dass Selbstbestimmung und Emanzipation erheblich an Bedeutung gewonnen haben. Dieser Befund lässt sich aber auch in anderer Richtung als von ihm selbst interpretieren, nämlich nicht als Indiz für Auflösung, sondern als eine horizontale

Ausdifferenzierung sozialer Klassen, in der die Milieus mit Autonomieansprüchen erheblich stärker geworden sind. Wie gesagt, stellt Bourdieu eine Reihe von Werkzeugen für die Gesellschaftsanalyse bereit. Er hat aber seine Methodologie nicht systematisch ausgearbeitet. Das entspricht zum einen seiner strikten Ablehnung dogmatischer Schulbildung, zum anderen wird darin auch die Position Bourdieus deutlich, wonach man Begriffe nicht statisch und quasi lexikalisch – so wie eine Gebrauchsanweisung oder ein Kochrezept – anwenden kann. Sie sind vielmehr als offene Konzepte und Werkzeuge zu begreifen, die sich in der empirischen Arbeit bewähren müssen. Damit sind die Forscher und Forscherinnen herausgefordert, sich auch selber die Wege und Begriffe zu erarbeiten, die beispielsweise eine Habitusanalyse erfordern. Dass Bourdieu hier Lücken hinterlassen hat, mag dazu beigetragen haben, dass es, gemessen an der wissenschaftlichen Bedeutung seiner Arbeiten, zunächst eher begrenzt zu empirischen Anschlüssen an seine Theorie gekommen ist. Bezogen auf seine Analysen der sozialen Klassen Frankreichs ist allerdings seit den 1980er Jahren eine Reihe von Folgeuntersuchungen der „Feinen Unterschiede“ in verschiedenen Ländern entstanden. Auch aktuell gibt es verschiedene Forschungsvorhaben in dieser Richtung, wie zum Beispiel die Analyse der sozialen Klassen Brasiliens, die eine Gruppe um Jessé Souza unternimmt. Von dort aus werden auch

vergleichende Untersuchungen in verschiedenen Schwellenländern vorbereitet. Auch aus den zahlreichen Analysen ungleicher Bildungschancen, die seit Beginn dieses Jahrhunderts erheblich an Bedeutung gewonnen haben, sind die bourdieuschen Konzepte nicht wegzudenken. Das gilt auch über die Soziologie hinaus; innerhalb der Erziehungswissenschaften wird beispielsweise von Schulforschern um Werner Helsper konsequent empirisch mit Bourdieu gearbeitet.

Mir persönlich erscheint die (empirische) Arbeit mit der Theorie Bourdieus noch immer gewinnbringend, weil sie sich sehr gut dafür eignet, die oftmals subtilen Mechanismen zu decodieren, auf deren Grundlagen soziale Ungleichheit und Herrschaft im Alltag funktionieren. Wenn man die Ungleichheit der Bildungschancen oder andere Aspekte gesellschaftlicher Ungleichheit verstehen und erklären will, muss man letztlich die soziale Ordnung insgesamt reflektieren. Es gibt Teilungen und Einteilungen in der Gesellschaft, Klassifikationen über „gut“ und „schlecht“, „bedeutsam“ und „unwichtig“, „wertvoll“ und „wertlos“ usw., mit denen und in denen wir alle wie selbstverständlich lernen zu denken. Mit der alltäglichen Anwendung dieser Einteilungen tragen wir letztlich alle, wenn auch oft ungewollt und unbewusst, zur Reproduktion sozialer Ungleichheit und Herrschaft bei, auch diejenigen, die benachteiligt sind. Wir sind ja in der Regel nicht damit groß geworden, dass jemand sagt,

die gesellschaftlich bewährten Einteilungen und Klassifikationen taugen nichts, wir müssen sie jederzeit in Frage stellen. Das ist Aufgabe der Soziologie und auch unser Privileg als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler, dass wir Handlungsweisen hinterfragen und aus der Distanz betrachten können, wie es im Alltag der Menschen gar nicht möglich ist. Da muss rasch klassifiziert und gehandelt werden, da greift man auf Bewährtes zurück und kann nicht alles erst kritisch reflektieren.

So geht es auch den Kindern, die die soziale Ordnung und ihre Einteilungen frühzeitig verinnerlichen. Wenn sie in der Schule nicht mitkommen, sagen sie von sich selber häufig, dass sie nicht begabt genug und zu faul seien, schreiben sich also die Gründe für ihr Scheitern selbst und vielleicht auch dem Mangel an natürlicher Begabung zu. Dass es um gesellschaftlich hergestellte Ungleichheit geht, wird dabei überwiegend nicht reflektiert. Die Bedingungen, unter denen ein Habitus entsteht, werden im Laufe der Zeit, in der die eigenen Chancen und Grenzen verinnerlicht und inkorporiert werden, vergessen. Das Kind wird also nicht vorrangig die gesellschaftlichen Ursachen seiner Schwierigkeiten in der Schule reflektieren und sagen: ‚Ich habe schlechte Chancen, weil ich die Bildungssprache nicht beherrsche, weil ich bisher weniger von der Welt gesehen habe und das auch aus einer anderen Perspektive als andere Kinder meiner Schulkasse usw.‘ Es wird sich vielmehr Schuld zuschreiben und findet sich auch

bestätigt, wenn es die Dinge im Unterricht nicht versteht. Dabei wird oft nicht ausreichend vermittelt, was von den Kindern im Unterricht erwartet wird, sondern es wird vorausgesetzt, dass Kinder bestimmte Fertigkeiten bereits mitbringen. Diese Voraussetzungen der Kinder sind je nach sozialer Herkunft aber ganz verschieden. Wer die erforderliche Passung nicht in die Schule mitbringt, wird früher oder später zu einem Problemfall. Es ist in erster Linie das Schulkind, das als Problem eingestuft wird, nicht die Schule oder die Lehrpersonen. An den Hochschulen ist es im Übrigen nicht wesentlich anders.

Bourdieu's Analyseinstrumente eignen sich dafür, solche Einschätzungen nicht als gegeben stehen zu lassen, sondern gegen den Strich zu kämmen, den Strich der gesellschaftlichen Übereinkunft, den Bourdieu mit dem Begriff des „common sense“ fasst. In der kritischen Analyse dieses common sense geht es dann nicht darum festzuschreiben, dass besagtes Kind unbegabt oder dumm ist, sondern darum, dem Prozess auf die Spur zu kommen, in dem das Bildungssystem, wie ich zuvor schon ausgeführt habe, aus der sozialen Hierarchie eine Hierarchie der Kompetenzen schafft und zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt. Bourdieu's Analysen sind hier so aktuell wie die Schwerkraft, die in diesen Prozessen der Herstellung von Ungleichheit wirksam ist.

SOZIOLOGIEMAGAZIN: *Welche Entwicklungen gab es in der Bildungsforschung und wie könnte die Zukunft der Bildungssoziologie aussehen? Gibt es neue Herangehensweisen oder Forschungsschwerpunkte, die sich im Laufe der Zeit herausgebildet haben?*

LANGE-VESTER: Die Ungleichheit der Bildungschancen ist mit den PISA-Studien stärker ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Die Problematik war allerdings keineswegs neu und unbekannt. Sie hat die Soziologie seit den 1960er Jahren beschäftigt, in denen bereits eine Reihe von Untersuchungen entstand, die auch die Frage nach der Rolle der Bildungsinstitutionen und der Lehrpersonen bei der Herstellung sozialer Ungleichheit im Blick hatte.

Durch die internationalen Vergleiche, die PISA ermöglicht, sind einige Probleme deutlicher zutage getreten, insbesondere der in Deutschland besonders gravierende Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler.

In der Folge ist die empirische und (international) vergleichende Bildungsforschung sehr stark ausgebaut worden, vor allem der Teil, der regelmäßig mit Großdaten für unterschiedliche Altersgruppen und Schulformen die familialen Voraussetzungen, fachspezifischen Leistungen und so weiter untersucht.

Diese Forschungen arbeiten in der Regel mit den auf Raymond Boudon zurück

gehenden Rational-Choice-Ansätzen. Sie repräsentieren die dominante soziologische Richtung, die untersucht, wie institutionelle Voraussetzungen und herkunftsspezifische Bildungsentscheidungen zusammenwirken. Auf der anderen Seite sind diejenigen zu finden, die an die Soziologie Bourdieus anschließen. Sie repräsentieren die dominierte Richtung, die sich der alltäglichen Interaktion und der pädagogischen Kommunikation in Bildungszusammenhängen zuwendet, in denen Lernende nach ihrem Habitus und ererbtem sozialen Status sortiert werden. Neben diesen beiden prominenten und konkurrierenden Forschungsansätzen, die in der Bildungssoziologie vorherrschend sind, hat in den vergangenen Jahren auch der Ansatz der institutionellen Diskriminierung kontinuierlich an Bedeutung gewonnen.

Die Rational-Choice-Ansätze arbeiten mit dem Kosten-Nutzen-Kalkül und nehmen an, dass über Bildungswege bewusst, rational und situativ entschieden wird. Mit dieser Vermutung wird soziales Handeln leichter messbar, zugleich wird seine tatsächliche Komplexität notwendigerweise reduziert. Dabei arbeiten die an Boudon anschließenden Ansätze häufig mit dem Klassenschema von John Goldthorpe u. a., mit dem die untersuchten Gruppen vertikal, also nach ihrer Position in der gesellschaftlichen Hierarchie unterschieden werden können. Die horizontale Differenzierung der Untersuchungsgruppen, die mit Bourdieu möglich ist, bleibt

hingegen unberücksichtigt. Forschungen, die an Bourdieu anschließen, unterscheiden sich von den Rational-Choice-Ansätzen zudem dadurch, dass ihre Perspektive nicht rational und situativ getroffenen Bildungsentscheidungen und damit offenen sichtbaren Handlungsdispositionen gilt, um die sozial ungleichen Bildungschancen und die Praxis in den Bildungsinstitutionen zu erklären. Vielmehr gilt das Augenmerk den unbewusst wirksamen Prinzipien der Lebensführung und damit verbundenen Lebensplänen, die mit dem klassenspezifischen Habitus langfristig und dauerhaft verinnerlicht wurden. In diesen Prinzipien und Plänen werden, so die Annahme, die subjektiven Wünsche und Bildungsambitionen mit tatsächlichen Chancen und sozialen Grenzen in Einklang gebracht, und zwar im Sinne einer Verinnerlichung des Schicksals, wie es bei Bourdieu heißt.

Beide Ansätze, die von Boudon und die von Bourdieu, werden oft als unvereinbar gesehen, schließen sich meiner Auffassung nach aber nicht unbedingt und vollständig aus. Dabei verfügen beide Ansätze über bestimmte Stärken und decken arbeitsteilig verschiedene Aufgabenfelder ab, auf die die Bildungsforschung ihr Augenmerk richtet. Die Rational-Choice-Ansätze haben beispielsweise sehr überzeugend gezeigt, dass insbesondere an den sogenannten Gelenkstellen des Bildungssystems, an denen über den weiteren Bildungsweg entschieden wird, soziale Ungleichheit reproduziert wird, indem

Kinder aus sozial schwächeren Familien die weniger ambitionierten Bildungswege einschlagen als Kinder aus privilegierten Familien. Diese Analysen haben wichtige Argumente zur Diskussion über Aufbau und Organisation unseres Bildungssystems – Stichwort Dreigliedrigkeit – beigetragen.

Hingegen sind die Forschungen nach dem Rational Choice nicht dafür gemacht, die Prozesse innerhalb der Bildungsinstitutionen, in denen soziale Ungleichheit hergestellt wird, zu untersuchen und zu erklären. Hier eignen sich Arbeiten, die an Bourdieu anschließen, indem sie beispielsweise die Habitusmuster von Schulkindern und Lehrpersonen und deren Interaktion vor dem Hintergrund langfristig eingelebter Schulkulturen untersuchen. Die Forschungen in dieser Richtung, die auch stärker auf die Mikroanalyse und die Erfahrungen der am Schulgeschehen beteiligten Gruppen zielen, sind in den vergangenen Jahren zahlreicher geworden und sie beschränken sich, wie bereits ausgeführt, keineswegs auf die Bildungssoziologie.

Thematisch werden uns die Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft sicher auch in Zukunft beschäftigen, ebenso die ungleichen Chancen zugewandter Gruppen. Darüber hinaus spielt auch die regionale Zugehörigkeit für die Bildungschancen wieder eine wichtige Rolle. Die Herausforderung der Inklusion wird künftig an Bedeutung gewinnen. Inklusion bezeichnet ein Menschenrecht,

das in der von Deutschland unterzeichneten UN-Behindertenrechtskonvention festgeschrieben ist und dessen Umsetzung quasi noch in den Kinderschuhen steckt. Gleichzeitig konzentriert sich die Inklusionsdebatte nicht allein auf eine Gruppe, sondern folgt einem breiten Anspruch an Integration, wonach die Verschiedenartigkeit der Menschen kein Anlass zur Ausgrenzung ist, sondern eine willkommene Selbstverständlichkeit. Diese Debatte, in der sich Gegner und Befürworter in den vergangenen Jahren wieder einmal wortreich in Stellung gebracht haben, bestätigt nicht zuletzt, dass die Teilhabe an Bildung nicht selbstverständlich und der Bildungsbegriff in der Gesellschaft umkämpft ist.

SOZIOLOGIEMAGAZIN: *Frau Lange-Vester, wir bedanken uns bei Ihnen für das Interview und den interessanten Einblick in die Bildungssoziologie.*

Das Interview führte Nadja Boufeljah